

Tschöpe-Scheffler, Sigrid

Unterstützungsangebote zur Stärkung der elterlichen

Erziehungsverantwortung oder: starke Eltern haben starke Kinder

ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 25 (2005) 3, S. 248-262



Quellenangabe/ Reference:

Tschöpe-Scheffler, Sigrid: Unterstützungsangebote zur Stärkung der elterlichen Erziehungsverantwortung oder: starke Eltern haben starke Kinder - In: ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 25 (2005) 3, S. 248-262 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-56735 - DOI: 10.25656/01:5673

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-56735>

<https://doi.org/10.25656/01:5673>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation Journal for Sociology of Education and Socialization

25. Jahrgang / Heft 3/2005

Schwerpunkt/Main Topic

Elternbildung

Parents' Education

Matthias Grundmann, Klaus Hurrelmann

Einleitung in den Themenschwerpunkt

Introduction to the Main Topic 227

Urs Fuhrer

Was macht gute Erziehung aus und wie können Eltern gute Erzieher werden?

What is Good Parenting and How Can Parents Become Good Parents? 231

Sigrid Tschöpe-Scheffler

Unterstützungsangebote zur Stärkung der elterlichen Erziehungsverantwortung oder: Starke Eltern haben starke Kinder

Different Ways of Supporting the Educational Competence of Parents 248

Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer

Wer profitiert von Elternbildung?

Who Benefits from Parental Training? 263

Beiträge

Markus Rieger-Ladich

Weder Determinismus, noch Fatalismus: Pierre Bourdieus Habitustheorie im Licht neuerer Arbeiten

Neither Determinism nor Fatalism. Pierre Bourdieu's Theory of Habitus in the Light of Recent Research 281

Georg Stöckli

Beliebtheit jenseits der Geschlechtergrenze. Ein Vergleich zwischen ausschließlich gleichgeschlechtlich beliebten und gleich- und andersgeschlechtlich beliebten zehnjährigen Kindern

Popularity across the Gender Line. A Comparison between Children Popular with Same-Sex Peers only and Children Popular with Same- and Cross-Sex Peers 297

Rezension/Book Reviews

Sammelbesprechungen

P. Büchner bespricht Titel zum Thema: „Sei froh, dass Du überlebt hast!“ 315

Einzelbesprechungen

T. Franzkowiak über U. Schiefele et al. „Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz“ 320

L. Rose über E.-U. Küster: „Fremdheit und Anerkennung“ 323

Aus der Profession/Inside the Profession

Workshop Forschungsmethoden

S. Maschke & K. Schittenhelm über „Integratives *qualitatives* Forschungshandeln“ 325

Veranstaltungskalender

u. a. European Conference on Educational Research (ECER) in Dublin 336

Vorschau/Forthcoming Issue 336

Berichtigung

Liebe LeserInnen,

in Heft 2/2005 haben sich in dem nachgedruckten Beitrag von *Caspi u. a.: Role of Genotype in the Cycle of Violence in Maltreated Children* auf S. 133 zwei Fehler eingeschlichen.

Der Vorname des Autors Poulton ist falsch geschrieben. Richtig muss es wie im Inhaltsverzeichnis natürlich heißen: „Richie Poulton“.

Außerdem hat dieser Beitrag einen Untertitel erhalten, von dem niemand weiß, wie er dort hingekommen ist. Bitte streichen Sie ihn ersatzlos in Ihrem Exemplar.

Wir bitten um Verständnis.

Ihr
Juventa Verlag

Unterstützungsangebote zur Stärkung der elterlichen Erziehungsverantwortung¹ oder: Starke Eltern haben starke Kinder

Different Ways of Supporting the Educational Competence of Parents

Elternbildung ist inzwischen neben der klassischen Familienbildung, der Familienberatung und der Familienfreizeit schon seit einiger Zeit ein großer, fast unübersichtlicher, teilweise kommerzialisierter „Markt der Möglichkeiten“ geworden. Eltern benötigen, um entwicklungsfördernd erziehen zu können, ein umfangreiches Wissen, vielfältige Handlungsoptionen, die Fähigkeit zu kritischer Selbstdistanzierung und Selbsterziehung und die Möglichkeit der Teilhabe an Netzwerken. In dem Beitrag werden neben entwicklungsfördernden und entwicklungshemmenden Erziehungsfaktoren unterschiedliche Konzepte zur Unterstützung elterlicher Erziehungskompetenz vorgestellt und diskutiert.

Schlüsselwörter: (Konzepte der) Elternbildung, Elternkurse, Erziehungskraft der Eltern, Elternkompetenz, elterliche Erziehungskompetenz, Elternarbeit

The education of parents has meanwhile become a huge, diffuse, partly commercialized „market“, which has established itself besides the classical programmes of education and consultation of families and the organization of holiday courses for them. In order to enable parents to bring up their children in a way that promotes their development they need vast knowledge, varied options of acting, the capacity for critical self-dissociation, and self-education as well as the possibility to take part in networks. The article presents and discusses educational factors that promote and inhibit the development of children. Furthermore, different ways of supporting the educational competence of parents are dealt with.

Keywords: (concepts of) parents' education, courses for parents, parental power, parental competence, educational competence of parents, parents' work

1. Elternbildung – ein expandierender Markt

Alles das, was heute im weitesten Sinn unter Elternbildung subsumiert werden kann, ist ebenso verwirrend vielfältig wie die dazugehörigen Bezeichnungen: Elternarbeit, Elternwerkstatt, integrative Elternmitarbeit, Elternschulung, Elterntraining oder dialogische Begleitung, Beteiligungsprojekte für Eltern, Handwerkszeug für Eltern oder Stärkung der Erziehungskraft der Eltern – hinter jedem dieser Begriffe stehen differenzierte konzeptionelle Entwürfe mit konkreten praktischen Umsetzungsideen (siehe Tschöpe-Scheffler, 2005b).

1 Dieser Beitrag ist eine Zusammenfassung und ein Vorabdruck der im Sommer 2005 erscheinenden Publikation: Tschöpe-Scheffler, S. (Hrsg.). *Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Brauchen Eltern diese Angebote überhaupt? Und warum dieser Boom in einer Zeit, in der 86% der befragten Mütter und Väter von Kindern und Jugendlichen und 76% der Großmütter und Großväter angeben, dass ihre Familie sie glücklich macht? So jedenfalls das Ergebnis einer repräsentativen bundesweiten Erhebung zur Frage „Braucht man eine Familie, um glücklich zu sein?“ (Institut für Demoskopie, 2005).

Der expandierende Markt von Elternbildungsangeboten antwortet mit seinen unterschiedlichen Programmen auf die größer gewordenen Anforderungen an Mütter und Väter, die sich zwar eine Familie wünschen, ihre Kinder lieben und für sie auch „das Beste“ tun wollen, aber dennoch angeben, dass sie sich im Erziehungsalltag oftmals überfordert, hilflos und unsicher fühlen. Nicht zuletzt durch eigene Lebensprobleme und mangelnde Problemlösungsstrategien fühlen Erwachsene sich in ihrer eigenen Lebensführung derart belastet, dass sie kaum noch Kraft für die Bewältigung der Erziehungsaufgaben haben.

2. Erziehung heute ist schwieriger geworden

Traditionsabbruch und Wertepluralismus schlagen sich nicht zuletzt in Orientierungslosigkeit und Unsicherheiten in der Lebensführung nieder. Schnelligkeit, Mobilitäts- und Flexibilitätsansprüche führen dazu, dass Kinder und Erwachsene gleichermaßen Lebenskompetenzen erlangen müssen, um sich in der immer rascher verändernden Welt zurechtzufinden. Eine gemeinsame Suche nach Orientierung und das Lernen mit- und voneinander sind an die Stelle des eindeutigen Orientierungs- und Informationsvorsprungs der Eltern gegenüber ihren Kindern getreten. Durch die Pluralisierung von Lebensstilen gibt es kaum noch etwas, auf das sich Eltern berufen und an das sie anknüpfen können. Die Individualisierungstendenzen können einerseits befreiend sein, andererseits aber auch zu Angst auslösenden Identitätsdiffusionen führen, die dann krank und hilflos machen können, wenn keine Unterstützung und Begleitung zur Verfügung stehen und entlastender Austausch nicht in Anspruch genommen wird.

Hinzu kommen gesellschaftliche Strukturveränderungen und erhöhter Druck in der Berufswelt, Angst um den Arbeitsplatz und Unsicherheiten bezüglich der Lebensgrundlagen. Eine immer größer werdende Gruppe von Familien ist durch Armut bedroht, besonders trifft es allein Erziehende und Familien mit mehreren Kindern. Eltern und Familien in diesen Lebenssituationen zu unterstützen kann demnach nicht nur bedeuten, ihnen Erziehungswissen zu vermitteln, sondern muss gleichzeitig auch ihre Handlungsoptionen erweitern helfen, die sie in die Lage versetzen, sich in ihrem Lebensraum als mitgestaltende Subjekte mit Selbstwirksamkeit erleben zu können. Das kann für Elternbildungsprojekte bedeuten, die Ressourcen der Eltern zu aktivieren, die es ihnen ermöglichen, diese (wieder) für sich und ihre Kinder nutzen zu können.

3. Welche Form von Unterstützungen wünschen sich Eltern für ihren Erziehungsalltag?

Das Erkenntnisinteresse einer Studie mit 350 narrativen Interviews mit Müttern und Vätern im Rahmen eines Werkstattseminars zum Thema „Elterliche Erziehungskompetenz“ an der Fachhochschule Köln war es, von Eltern zu erfahren, wie sie sich Unterstützung in ihrem Erziehungsalltag vorstellen (Tschöpe-Scheffler, 2005a). Aufschlussreich war, dass Eltern mit ihren Vorstellungen

und Wünschen gleichermaßen das benannt haben, das auch als Erziehungskompetenz für elterliches Verhalten festgelegt werden kann. Die unterschiedlichen Antworten haben wir in vier Punkten zusammengefasst:

1. Eltern wünschen sich ganz konkrete Hilfen, um sich in Konflikten, aber auch im Erziehungsalltag sicherer zu fühlen (Erweiterung von Handlungsoptionen).
2. Eltern suchen Informationen z.B. über Entwicklungsphasen der Kinder, damit sie besser verstehen, was ihre Kinder brauchen (Wissen, Information).
3. Eltern möchten mehr über sich erfahren, über die Ursachen von Konflikten und Problemen in Interaktionen (Selbstreflexion, Selbsterfahrung).
4. Eltern wünschen sich Austausch mit anderen Eltern und Erweiterung des sozialen Netzwerkes, unter anderem auch darum, um Entlastung zu erhalten (Netzwerknutzung), (Tschöpe-Scheffler, 2005a).

Unsere Ergebnisse decken sich weitgehend mit denen, die im Rahmen einer repräsentativen Studie mit 1.194 Klientinnen und Klienten bei Beratungsstellen durchgeführt wurden.

„Auf die Frage, welche Unterstützungen sich die Klientinnen und Klienten wünschen, damit sie den täglichen Anforderungen des Lebens besser gerecht werden können, wurden in eine Rangreihe gebracht, folgende Hinweise gegeben:

1. Mehr Fertigkeiten/Problemlösungsstrategien, um den Alltag bewältigen zu können;
2. Verbesserung der Erziehungskompetenz;
3. mehr Informationen, um psychische und körperliche Beeinträchtigungen als Symptome für davor liegende Belastungen verstehen zu lernen;
4. mehr Kompetenzen, um die Etablierung und Pflege eines stabilen Freundes- und Bekanntenkreises zu ermöglichen;
5. Unterstützung und Anregungen für die Beantwortung von Lebens- und Sinnfragen;
6. stärkeres Engagement für die Vermittlung sozialer Werte als Antwort auf eine zu beobachtende ‚Ich-Bezogenheit‘;
7. bessere Vorbereitung auf die Partnerschaft und Erziehung“ (Klann et al., 2000; Saßmann & Klann, 2002).

Zusammenfassend haben wir aus den Studien vier Basiskompetenzen abgeleitet, die Eltern einerseits benötigen, um entwicklungsfördernd erziehen zu können und für diese sie andererseits, ihrer Selbsteinschätzung entsprechend, auch am ehesten Unterstützung und Hilfe bräuchten: *Wissen, Handeln, Selbsterfahrung und Selbsterziehung, Aufbau und Nutzung von Netzwerken.*

4. Vier Kompetenzbereiche der Erziehungsunterstützung

Eltern müssen demnach über ein grundständiges *Wissen* darüber verfügen, wie Kinder sich entwickeln, welche Bedürfnisse sie haben und wie diese in Familie und Umwelt befriedigt werden können. Das Wissen dient dazu, sich selbst und andere, aber auch Zusammenhänge besser verstehen zu können. Neben Informationen wünschen Eltern sich aber auch konkrete Hilfe zur Erweiterung ihrer *Handlungsoptionen* im Umgang mit ihren Kindern. Hierzu benötigen sie Übungs- und Erprobungsmöglichkeiten, um neue Formen der Erziehung und des Zusammenlebens entwickeln zu können. Das schließt die Frage ein, wie

Eltern als Erwachsene mit sich und dem eigenen Leben umgehen und Sinnorientierung finden können. Auch hierzu wünschen sie sich Anleitung.

Informationen, kritische Auseinandersetzung bisherigen Verhaltens, Entwicklung und Erprobung von Handlungsalternativen sind zwar unerlässlich, reichen aber nicht aus, wenn der *Transfer in den Alltag* gelingen soll. Von der Motivation und der Einsicht in die Veränderung über die Einübung neuer Verhaltensweisen bis zur Realisierung im Alltag ist es ein langer und mühsamer Weg, auf dem Begleitung erwünscht und oftmals auch benötigt wird. Der Transfer gelingt umso besser, je stärker auch er zum Gegenstand des gemeinsamen dialogischen Lernens in der Elterngruppe werden kann und sich nicht an einer statischen, fixierten Handlungsvorgabe orientiert.

Da das Ziel einer Begleitung und Unterstützung elterlicher Erziehungskompetenz nicht sein kann anhand statischer Konzepte oder durch ein Überstülpen von Wissen, Anleitung dazu zu geben, wie man eine „gute“ Mutter oder ein „guter“ Vater wird, bedarf es demnach auch genügend Zeit und Raum zur Selbstortung und Selbsterfahrung im Zusammenhang mit Sinn- und Erziehungsfragen. Durch Anregung und Anleitung, eigene biografische Muster auf eine neue Stufe der Reflexion und Selbsterfahrung zu stellen und bei sich selbst und den eigenen Konflikten zu beginnen, erlangen Eltern mehr Verständnis für sich. Sie erkennen, dass Probleme, die sie als Erwachsene haben, unbewusste Auswirkungen auf die Beziehung zu ihren Kindern haben können. Elternbildung greift zu kurz, wenn nur die erzieherische Qualifizierung der Eltern angesprochen wird und nicht auch zugleich ihre Persönlichkeits- und Weiterentwicklung. Erziehung und Selbsterziehung gehören nicht erst seit den Erkenntnissen der psychoanalytischen Forschung zusammen. Schon die Klassiker der Erziehung machten auf diesen wichtigen Zusammenhang aufmerksam, am radikalsten wohl der polnische Arzt und Pädagoge Janusz Korczak: „Lerne dich selbst kennen, ehe du Kinder zu erkennen trachtest. Mache dir klar, wo deine Fähigkeiten liegen, ehe du anfängst, den Kindern den Bereich ihrer Rechte und Pflichten abzustecken. Unter ihnen allen bist du selbst dein Kind, das du vor allem kennen lernen, erziehen und formen musst.“ (Korczak, 1999, S. 147) Hinter diesen Anspruch können und dürfen wir meines Erachtens in der Elternbildung nicht mehr zurücktreten.

Zu dem, was Eltern sich wünschen und zur Entlastung ihrer Erziehungsaufgaben auch dringend benötigen, gehören gut funktionierende *Netzwerke*, die auf eine prozessbegleitende, wenn nicht gar lebensbegleitende Hilfestellung angelegt sind. Arbeitsfeldbezogene und projektorientierte Formen der Zusammenarbeit stellen kreative, ressourcenorientierte Lernorganisationen dar, in denen z.B. Eltern mit anderen Eltern und ihren Kindern in einer Einrichtung oder im Stadtteil miteinander oder voneinander durch gemeinsame Aktionen lernen können. Neben der bisher üblichen Differenzierung von Elternbildung (Elternberatung, Elternkurse und Bildungsarbeit, Elternbehandlung) werden zunehmend neue Formen der Beteiligung von Eltern geschaffen, wie sie in der Stadtteil(kultur)arbeit, in Elternwerkstätten oder in der Nachbarschaftsarbeit zum Tragen kommen. Eltern wünschen sich Austausch, suchen ihn und sind bereit sich zu engagieren, vorausgesetzt, sie werden ressourcenorientiert angesprochen und fühlen sich mit ihren Fähigkeiten ernst- und wahrgenommen. Außerdem wünschen sie sich Hilfe bei der Etablierung und Pflege eines stabilen Freundes- und

Bekanntenkreises. Je weniger auf familiären Beistand im großfamiliären Netz zurückgegriffen werden kann, desto wichtiger werden „Wahlverwandtschaften“ und verbindliche Beziehungen, die diese Lücke ausfüllen können.

Noch so gute Elternersatz-Einrichtungen entlasten Eltern allerdings nicht von der Hauptverantwortung, die sie als *Eltern* zu tragen haben. Nach wie vor gilt die Familie als der wichtigste Ort der Persönlichkeitsentwicklung für Kinder. Die Ergebnisse der Bindungsforschung (Grossmann, 2000; Suess & Pfeifer, 1999) bestätigen noch einmal aufs eindrucklichste, dass Bildungsprozesse mit der Geburt beginnen und die Voraussetzungen dazu in einer sicheren, kontinuierlichen, anregungsreichen, liebevollen Umgebung und Beziehungsgestaltung liegen, wie sie durch entwicklungsfördernde Eltern gewährleistet werden, die eine Zustimmung zu ihrer Erziehungsautorität und ihrer Rollenübernahme als Vater oder Mutter finden können.

5. Elternbildung in der Tradition der Klassiker der Pädagogik

Durch die Jahrtausende hinweg wurden ähnliche Fragen in Bezug auf die Erziehung der Kinder, aber auch in Bezug auf die Erziehung (und Selbsterziehung) der Eltern gestellt: „Wir haben einen Überfluss von Büchern, die Anweisung zur Erziehung der Kinder enthalten, aber an Anweisungen zur Erziehung der Erzieher scheint mir noch Mangel zu sein.“ (Christian Gotthilf Salzmann 1806, in Marquardt, 1948, S. 7)

Damals wie heute ist das aktuelle Lamento groß über die allgemeine Hilflosigkeit und Überforderung vieler Eltern, die ihre Kinder nicht zuletzt durch Gleichgültigkeit und Gedankenlosigkeit „um ihre vergnügten Stunden“ sondern gar um „Tugend, Gesundheit und ihr Leben bringen“ (Salzmann 1806, in Furck, 1964, S. 16).

So unterscheiden sich die Beobachtungen und Klagen über das Unvermögen der Eltern in Erziehungsfragen heute nicht wesentlich von denen der Klassiker der Pädagogik, wie sie z.B. Jan Amos Comenius, Christian Gotthilf Salzmann, Jean Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel oder Janusz Korczak und andere vorbrachten. Seitdem die Bedeutung von Erziehung ins Bewusstsein der Menschheit gerückt ist, gibt es auch Ideen zur Unterstützung elterlicher Erziehungskompetenz – immer auf der Suche nach Beantwortung der Frage wie „die rechte Erziehung freier Eltern“ auszusehen hätte (Plutarch). Fragen, was es heißt, ein „guter Vater zu sein“ (Fröbel) oder wie „Eltern selbst mit ihren Kindern recht umzugehen haben“ sind heute wie damals ebenso aktuell wie Entwürfe für eine „Mütter Schul“ (Comenius), eine spezielle „Mütterbildung“ (Pestalozzi) oder die Forderung zur *Selbsterziehung und Selbstreflexion der Erzieherinnen und Erzieher* (Salzmann, Rousseau, Korczak) als Voraussetzung für jede Erziehung.

In einem Brief Friedrich Fröbels an seinen Bruder beschreibt er 1807 seine Beobachtungen als Hauslehrer in einer adligen Familie: „Der Vater [weiß] gar nicht, was es heißt: *Vater* zu sein und was die Pflicht des Vaters gegen die Kinder erfordert, und also in Hinsicht auf Kindererziehung nicht eine Ahnung von reinen Grundsätzen hat [...]“ (Hoffmann, 1940, S. 5). Im Jahre 1818 schreibt Pestalozzi über die „Zeitmütter und Zeitväter“: „Unsere Zeitväter und Zeitmütter sind fast allgemein aus dem Bewusstsein, dass sie etwas, dass sie alles

für die Erziehung ihrer Kinder tun können, herausgefallen. Dieser große Abfall der Väter und Mütter vom Glauben an sich selbst ist die allgemeine Quelle der Bodenlosigkeit unserer Erziehungsmittel“ (Guyer, 1946, S. 10).

In seiner Schrift „Weltweib und Mutter“ stellt Pestalozzi die negativen Folgen einer nicht entwicklungsfördernden „Wohnstubenatmosphäre“ dar. Er befürchtet gar den „Verlust der Wohnstube“, die für ihn das Zentrum der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen darstellt, (Tschöpe-Scheffler, 1996, S. 87f.).

Wer heute Elternbildung fordert und anbietet, steht in der Tradition dieser Pädagogen, deren Überlegungen zur Begleitung, Entlastung und Unterstützung von Familien nichts an Aktualität verloren haben: So schuf Friedrich Fröbel 1840 z.B. mit seinem Kindergarten eine familienergänzende Institution (heutiges Konzept: Ganztagsbetreuung), in der nicht nur die Kinder gefördert wurden, sondern auch den Müttern durch Aus- und Weiterbildung neues Wissen, Kenntnisse und Handlungsoptionen vermittelt wurde, die sie im Familienalltag nutzen konnten (heutiges Konzept: lebendige Lerngemeinschaft in dem Dreieck Eltern-Kinder-Institution). Pestalozzi hingegen wollte unter anderem die „Kraft der Wohnstube“ wieder beleben, in dem er den Müttern die Bedeutung ihrer Rolle in der Familie am Beispiel der „Gertrud“ nahe brachte, die für die anderen ein Vorbild war. So entwickelte er Konzepte der Nachbarschaftshilfe und eines sozialen Netzwerkes, wenn er z.B. seiner Protagonistin Gertrud in dem Volksroman „Lienhard und Gertrud“ die Aufgabe übertrug, Mütter des Dorfes in ihrer Wohnstube zu sammeln und ihnen durch ihr Vorbild und durch Gewöhnung an Rituale die Möglichkeit gab, deren Familien- und Erziehungsalltag angemessener zu gestalten (heutige Konzepte der Stadtteilmütter, Eltern lernen von Eltern). Comenius entwickelte mit seiner Mütterschul eine didaktische Einheit zur Weiterbildung der Mütter (ein programmatisches Konzept der Mütter- und Elternbildung). Korczak betonte in seiner narrativen Pädagogik der Achtung die Wichtigkeit des Perspektivwechsels und der Selbstreflexion der Erwachsenen im Umgang mit Kindern. Selbsterkenntnis und Selbsterfahrung waren auch für den Rousseauschen Erzieher eine wesentliche Voraussetzung der Erziehung (heute: fast alle Konzepte auf humanistischer Basis betonen die Bedeutung der Selbsterfahrungs- und Selbsterziehungsanteile und bauen diese als Schwerpunkte in ihr Kursprogramm ein.)

6. Unterschiedliche Angebote für die Vielzahl menschlicher Lebensentwürfe

Nicht nur das alte Wissen zeigt, dass es sehr unterschiedliche Angebote geben muss, die der Vielzahl menschlicher Lebensentwürfe entsprechen sollten. So sollte die wichtige aktuelle Diskussion um Ganztagskrippen zur Entlastung der Familien und zur Vereinbarung von Familie und Beruf ernsthaft erweitert werden um die Fragestellung, wie junge Eltern (zumindest vorübergehend für die ersten Lebensjahre ihrer Kinder), auch in dem „Beruf“ einer verantworteten Elternschaft ihre Erfüllung finden können, ohne mit finanziellen Einbußen rechnen zu müssen und stigmatisiert zu werden.

In § 16 SGB VIII wird die Förderung der Familienerziehung in den Mittelpunkt gestellt. Die Träger der Jugendhilfe werden verpflichtet, den Erziehungsberechtigten Unterstützung in ihrer Erziehungsverantwortung anzubieten. Als Bereiche dieser Unterstützungsleistungen werden ausdrücklich die Angebote

der Familienbildung genannt (neben der Beratung und den Angeboten der Familienberichterstattung und Freizeit). Sie sollen „auf Bedürfnisse und Interessen sowie auf Erfahrungen von Familien in unterschiedlichen Lebenslagen und Erziehungssituationen eingehen, die Familie zur Mitarbeit in Erziehungseinrichtungen und in Formen der Selbst- und Nachbarschaftshilfe besser befähigen sowie junge Menschen auf Ehe, Partnerschaft und das Zusammenleben mit Kindern vorbereiten.“ Ziel ist dabei die Stärkung der Erziehungsverantwortung der Eltern, wobei diese „bedarfsgerecht“ auf unterschiedliche Lebenslagen und Familienformen zugeschnitten sein sollte. Hinzu kommt, dass es mit der Verabschiedung des Gesetzes zum Recht des Kindes auf eine gewaltfreie Erziehung im November 2000 im Bürgerlichen Gesetzbuch § 1631, 2 nicht mehr ins Belieben der Eltern gestellt ist, *wie* sie ihre Kinder erziehen: „Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig.“ Gleichzeitig wurden Jugendhilfeträger durch eine Ergänzung im Kinder- und Jugendhilfegesetz (§ 16) verpflichtet, dass sie „Eltern Wege aufzeigen sollen, wie Konfliktsituationen in Familien gewaltfrei gelöst werden können“. Beiden Forderungen, der „Elternpflicht auf Erziehung“ und dem „Kindesrecht auf eine gewaltfreie Erziehung“ im Zusammenhang mit der Selbstverpflichtung des Staates, den Eltern Unterstützung in ihren Erziehungsaufgaben zu geben, entsprechen Elternbildungsangebote, die entweder in Form standardisierter Programme angeboten werden, sich als Erziehungspartnerschaften zwischen Eltern und Erzieherinnen (Lehrerinnen) entwickeln oder niedrigschwellig in Form von Stadtteil- und Nachbarschaftsarbeit je nach Sozialraum und demografischer Struktur unter Beteiligung der Familien immer wieder neu gestaltet werden müssen.

6.1 *Erziehungskompetenz der Eltern fördern – was ist eine „gute Erziehung“?*

Eine Frage, der sich alle Konzeptentwickler explizit oder implizit stellen (müssen), wenn sie ihre Programmstruktur erarbeiten und methodisch festlegen, worin Eltern besonders gefördert und unterstützt werden sollen, ist die Ausgangsfrage für Elternbildungsarbeit schlechthin: Was ist eine gute Erziehung und welche Befähigungen sind dazu nötig? Die Frage danach, was eine „gute Erziehung“ von einer „schlechten“ unterscheidet, ist so alt wie die Frage nach Erziehung überhaupt. Wenn es darauf auch keine eindeutige Antwort gibt, so kann doch von grundlegenden Prämissen ausgegangen werden, die sowohl bei den Klassikern der Pädagogik als auch in Forschungsergebnissen der neueren Erziehungsstilforschung anschlussfähig sind. Schneewind (1999, S. 139) umschreibt das, was mit „guter Erziehung“ gemeint sein könnte, mit den Worten: „Kompetente Eltern haben auch kompetente Kinder.“

- Was also macht die Stärke von Eltern aus, die es Kindern ermöglicht, selbst „stark“ zu sein oder zu werden?
- Welche Merkmale kennzeichnen elterliche Kompetenz, mit Hilfe derer die kindliche Kompetenz wachsen kann?

Und um auch den Gegenpol in den Blick zu nehmen, soll weiter gefragt werden:

- Wodurch zeichnet sich mangelnde Kompetenz im Erziehungsverhalten aus?
- Welche Folgen lassen sich daraus für die kindliche Entwicklung ableiten?

Betrachtet man auch hier das „alte Wissen“ der pädagogischen Tradition im Vergleich mit dem Wissen der empirischen Erziehungsstilforschung des 20. bzw. 21. Jahrhunderts, so sind die jeweiligen Erkenntnisse durchaus anschlussfähig. Trotz unterschiedlicher theoretischer Positionen und Schwerpunktsetzungen können erstaunlich viele Übereinstimmungen dazu gefunden werden, was als entwicklungsfördernde Erziehung bzw. was als günstiges Verhalten seitens der Eltern und Erzieher angesehen wird. Im Rahmen eines Forschungsprojekts an der Fachhochschule Köln (Tschöpe-Scheffler & Niermann, 2002) wurde eine Sichtung und Zusammenstellung dieses „alten Wissens“ über Erziehung vorgenommen, insoweit darin Aussagen zu entwicklungsfördernden und entwicklungshemmenden Aspekten in der Erziehung enthalten sind. Die einzelnen Strukturmomente wurden unter dem Titel „Fünf Säulen der Erziehung“ (Tschöpe-Scheffler, 2003b) zusammengestellt und sollen hier kurz präsentiert werden.

6.2 „Gute Erziehung“, dargestellt am Modell der „Fünf Säulen der Erziehung“

Eltern, die ihrem Kind entwicklungsfördernde Unterstützung geben, fühlen sich zuständig und bejahen sowohl ihr Kind wie auch die Aufgaben, die mit Erziehung und Beziehung verbunden sind. Sie sind bereit, ihren Lebensentwurf mit dem des Kindes zu verbinden und Veränderungen in ihrem eigenen Leben zu akzeptieren, ja diese sogar als individuelle Entwicklungschancen zu verstehen. Ist die Grundbasis der Beziehung zwischen dem Kind und dem Erwachsenen hingegen rigide, durch Desinteresse geprägt oder gar feindselig, und tritt anstelle einer Zustimmung zum Kind eher Ablehnung oder eine ambivalente Haltung, dann wird kaum eine sichere Bindung zwischen Mutter und Kind bzw. Vater und Kind entstehen. Eine sichere Bindung ist aber für die Persönlichkeitsentwicklung von grundlegender Bedeutung.

Entwicklungshemmendes Verhalten zeigt sich insbesondere in einem Zuviel oder einem Zuwenig von emotionaler Wärme, Förderung, Schutz, Sicherheit, Struktur und Distanz. Dies stellt eine Missachtung und seelische Verletzung dar und wird vom Gesetzgeber im §1631, II BGB als unzulässige Gewalt in der Erziehung gleichgesetzt. Die „Fünf Säulen“ stellen ein idealtypisches Modell dar, das als Orientierung und als diagnostisches Instrumentarium gedacht ist, um Missachtung, Demütigung und seelische Verletzung zu erkennen. Mit dem Bild der fünf Säulen sollen einerseits die entwicklungsfördernden Aspekte und andererseits die entwicklungshemmenden Aspekte des Erziehungsverhaltens dargestellt werden (vgl. Tschöpe-Scheffler, 2003a, 2003 b).

Mit Hilfe der oben genannten Strukturelemente können Eltern angeleitet und unterstützt werden, ihr Verhalten und ihre Einstellungen selbst zu reflektieren.

Auf dieser Reflexionsfolie ist es möglich, entwicklungsförderndes Verhalten als solches zu erkennen und zu „maximieren“ und entwicklungshemmendes zu „reduzieren“. Elternbildungsangebote können auf dieser Folie sowohl Selbstreflexions- und Selbsterfahrungsprozesse der Eltern anregen als auch bei der Suche nach erweiterten Handlungspotenzialen einen wesentlichen Beitrag leisten.

Eine andere Form der Orientierung stellt das Modell des „magischen Ziel-dreiecks der Erziehung“ (Hurrelmann, 2002) dar. Hier werden drei pragmati-

Tabelle 1: Entwicklungsförderndes und entwicklungshemmendes Erziehungsverhalten (Tschöpe-Scheffler, 2003a, 2003b)

Dimensionen elterlichen Erziehungsverhaltens	
grundsätzliche Haltung zum Leben, zu den Mitmenschen und zu sich selbst	
Erziehung als dialogische Struktur des Miteinander-Umgehens, der Erziehungsstil ist demokratisch, sozial-integrativ, Kind wird als Subjekt wahrgenommen, Elternrolle wird bejaht	Erziehung entspricht entweder dem autoritären oder dem permissiven Erziehungsstil Kind wird vorwiegend als Objekt der Erziehung wahrgenommen, Elternrolle kann ablehnend-feindlich, ambivalent und/oder dominant sein
⇓	⇓
entwicklungsförderndes Erziehungsverhalten	entwicklungshemmendes Erziehungsverhalten
liebevolle Zuwendung, emotionale Wärme	emotionale Kälte / emotionale Überhitzung
Achtung, Respekt Anerkennung	Missachtung, Geringschätzung
Kooperation, partnerschaftliches Miteinander	Dirigismus, Fremdbestimmung
Verbindlichkeit, Konsequenz	Beliebigkeit, Inkonsequenz

sche Pole postuliert, die mit konkreten Erziehungspraktiken zu erreichen sind: *Anerkennung, Anregung und Anleitung*. Bei dem Pol „Anerkennung“ geht es um emotionale Zuwendung und Akzeptanz, beim Pol „Anregung“ „kommt es darauf an, Kindern positive Rückmeldungen zu ihrem erreichten Entwicklungsstand im sozialen und Leistungsbereich zu geben, zugleich aber auch Impulse für die Weiterentwicklung und Verbesserung des Entwicklungsstandes zu vermitteln“ (Hurrelmann, 2002, S. 164). Der Pol „Anleitung“ hat mit klaren Vereinbarungen, Umgangsformen und Regelsetzungen zu tun.

Die Umsetzung einer entwicklungsfördernden Erziehung, wie sie in den „Fünf Säulen“ und im „magischen Zieldreieck“ beschrieben ist, zeigt sich in einem *demokratischen Erziehungsstil* (auch sozial-integrativ, partizipativ oder autoritativ), und bietet allgemeingültige Voraussetzungen und wichtige Ressourcen für die Entwicklung einer starken, leistungsfähigen und verantwortungsbewussten Persönlichkeit. Mit Hilfe einer solchen Erziehung ist das Kind in der Lage, Selbstwertgefühl, Selbstregulation und Autonomie aufzubauen.

Demgegenüber verhindert eine entwicklungshemmende Erziehung, die entweder durch ein Übermaß oder durch einen Mangel an Kontrolle oder Fürsorge gekennzeichnet ist, die wichtige Selbstregulierungskraft des Kindes, die es benötigt, um intrinsisch „stark“ und lebenskompetent zu werden; der ent-

sprechende Erziehungsstil kann in diesem Fall autoritär, permissiv oder „laissez-faire“ sein.

7. Elternbildungsangebote für alle Eltern?

Unter diesen Gesichtspunkten kann davon ausgegangen werden, dass Eltern *aller* Bildungs- und Sozialschichten zur kompetenten Wahrnehmung und Bewältigung ihrer Erziehungsaufgabe *Hilfen, Anregungen, Austausch und Unterstützung benötigen*, damit Eltern und Kinder ohne Stress und ohne Gewalt miteinander auskommen können, das Familienleben (wieder) Freude macht, das Selbstwertgefühl der Kinder ebenso gestärkt wird wie die Elternrolle, Eltern ihre Erziehungsautorität wahrnehmen lernen und Kinder sich angemessen entwickeln und entfalten können.

Nicht nur Träger von Familienbildungsangeboten, auch aufgeklärte Eltern fragen inzwischen nach den Unterschieden einzelner Programme und wollen sich informieren. Die aktuelle Landschaft der Elternbildung erstreckt sich zur Zeit von standardisierten Konzepten mit klarer Programmstruktur über das Setting der Gruppenarbeit (sowohl mit Eltern als auch mit Eltern und Kindern) bis hin zu partizipativen Ansätzen, in denen versucht wird, Väter und Mütter in die Arbeit von Kindertageseinrichtungen oder Stadtteilprojekten einzubeziehen.

Präventive Maßnahmen setzen ressourcenorientiert an der Erhöhung persönlicher Kompetenzen zur Verbesserung von Bewältigungsstrategien an oder arbeiten umwelt- bzw. systemorientiert an der Veränderung destruktiver Lebensbedingungen.

Elternkurse sind in erster Linie primärpräventiv (im Gegensatz zu Angeboten der sekundären und tertiären Prävention, die andere Formen der Elternunterstützung anbieten, wie z.B. Einzelfall- und Nachbarschaftshilfe).

Nicht alle Elternkurse sind in gleicher Weise für alle Eltern angezeigt. Je nach Konfliktlage, nach aktueller Verfasstheit, Bildungs- und Reflexionsniveau muss gut ausgewählt werden, welcher Kurs für welche Eltern mit welchen Problemlagen hilfreich sein kann oder in seiner Durchführung modifiziert werden muss.

Das Ziel der meisten dieser Kurse ist die Stärkung der allgemeinen Erziehungskompetenz und implizit auch die Vermittlung eines gewaltfreien Umgangs mit Konfliktsituationen im Erziehungsalltag, basierend auf kommunikationstheoretischen, systemischen, lernpsychologischen oder anderen Konzepten.

In einer Forschungsstudie der Fachhochschule Köln, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften, wurde von uns der Elternkurs des Deutschen Kinderschutzbundes „Starke Eltern – Starke Kinder®“ evaluiert, (Tschöpe-Scheffler & Niemann, 2002). Hierbei wurde deutlich, dass der Besuch eines solchen Kurses zu mehr Sicherheit in Erziehungsfragen und dadurch auch zu mehr Stressfreiheit im Umgang miteinander und insgesamt zur gewaltfreien Erziehung führt.

Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hängt in besonderem Maße von der Rigidität oder Offenheit der Alltagskonzepte ihrer Eltern und damit zusammenhängend von der *Qualität der Eltern-Kind-Beziehung* ab. Von daher

können Unterstützungsangebote für Eltern insbesondere dann als erfolgreich angesehen werden, wenn sie es vermögen, *Eltern zu ermutigen, in einen selbst-reflexiven Prozess zu treten*, in dem sie sich mit anderen Eltern über ihre Erziehungsmaßnahmen austauschen. Hierbei sind sowohl die Auseinandersetzung mit eigenen Kindheitsmustern als auch die Reflexion des aktuellen Erziehungsgeschehens eingeschlossen.

Neben der Selbstreflexion können neue Sichtweisen für deeskalierendes, die kindliche Persönlichkeit unterstützendes Kommunikations- und Interaktionsverhalten Eltern helfen, ihr Repertoire an Handlungsspielräumen zu erweitern und offen zu werden für neue, entwicklungsfördernde Verhaltensweisen. Als Folge davon sind *Einstellungsänderungen* möglich, die durch Selbstwahrnehmung, Fremdwahrnehmung, Ressourcenorientierung, Einsicht und Erprobung im Erziehungsalltag zustande kommen können. Im Gegensatz dazu halte ich es für außerordentlich problematisch, wenn Eltern mit „Erziehungsrezepten“ oder abstrakten Informationen konfrontiert werden, von deren unreflektierter Umsetzung in die eigene Erziehungspraxis sie sich schnelle Konfliktlösungsstrategien erhoffen.

Elternkurse, die eine *klare Programmstruktur* vertreten, grenzen sich zurzeit sehr voneinander ab und zeigen deutliche Unterschiede in der inhaltlichen und methodischen Gestaltung, (siehe für die folgenden Ausführungen Tschöpe-Scheffler, 2005b).

Entweder arbeiten sie nach humanistischen Schulen, wobei die Bandbreite vom personenzentrierten Ansatz über den individualpsychologischen oder auch (humanistisch-)eklektischen gehen kann, oder sie arbeiten vorwiegend verhaltenstherapeutisch und kognitiv-behavioral (Tschöpe-Scheffler, 2004). Ein Elterntraining, das bereits seit Jahrzehnten auf dem Markt ist und dessen Begründer Thomas Gordon viele Eltern mit der „Familienkonferenz“ in Verbindung bringen, wurde in den 1970er Jahren in vielen Familien gelesen und erprobt. Manche der Elternkurse, die in den 1990er Jahren entwickelt wurden, beziehen sich auf Gordon und speziell seine Methoden des „aktiven Zuhörens“ und der „Ich-Botschaften“ oder auf den personenzentrierten Ansatz nach Carl Rogers, einem Lehrer Gordons. Dies beklagen einige autorisierte Gordon-Trainer und werfen den eher „eklektisch“ arbeitenden Konzepten nicht nur „Ideenklau“ vor, sondern sprechen ihnen auch ab, das Gordon-Konzept überhaupt richtig verstanden zu haben (so äußerte sich ein Gordon-Trainer in einem persönlichen Brief an die Autorin dieses Beitrags). Inzwischen wurde mit dem „Family Effectiveness Training“ noch einmal eine spezielle und in dieser Art neue Fokussierung auf die Familie vorgenommen (Breuer, 2005). Das Programm des Deutschen Kinderschutzbundes „Starke Eltern – Starke Kinder®“ gehört mit zu denjenigen, die momentan im deutschsprachigen Raum am meisten verbreitet sind. Es besteht in seinen Anfängen schon seit 1985 und wurde im Kinderschutzbund Aachen von der Begründerin Paula Honkanen-Schoberth selbst erprobt, bevor sie dann federführend im Jahr 2000 für den Bundesverband ein Kursleiterhandbuch herausgab, nach dem die Multiplikatorinnen jetzt geschult und in den Ortverbänden eingesetzt werden. Inzwischen gibt es allein in Nordrhein-Westfalen ca. 1000 ausgebildete Multiplikatorinnen. Ihm liegt ein eklektischer, auf humanistischen Konzepten begründeter Ansatz zu Grunde, Aspekte der Individualpsychologie sind hier ebenso zu finden wie systemische oder kommu-

nikationstheoretische Ansätze und Elemente aus dem personenzentrierten Ansatz und der Gesprächspsychologie, wie sie von Rogers und Gordon entwickelt wurden (Honkanen-Schoberth, 2005). Das Konzept „Triple P“ ist inzwischen ebenfalls bundesweit sehr verbreitet, allerdings in Deutschland wegen seiner rigiden Verhaltensanweisungen und der mangelnden Möglichkeiten der Selbsterfahrung der Eltern nicht ganz unumstritten. „Triple P“ hat eine klare Orientierung an operanten Lernprinzipien und ist kognitiv behavioral. Aus diesem Theoriehintergrund stammen z.B. Methoden der Belohnung, des geplanten Ignorierens oder die gezielten Anweisungen (Dirscherl, Obermann & Hahlweg, 2005).

Nicht minder weit verbreitet, bundesweit und im deutschsprachigen Ausland, aber aus einer anderen wissenschaftlichen Schule stammend ist das „Step-Elterntraining“: Es basiert auf individualpsychologischen Grundlagen nach Alfred Adler und Rudolf Dreikurs, die das Zugehörigkeitsgefühl des Individuums als Antrieb für sein Verhalten verstehen (Kühn & Petcov, 2005). Seit 1998 gibt es in Deutschland Step-Kurse, die sich, nicht zuletzt auch durch die Publikationen der Herausgeberinnen des deutschen Step-Programms, sehr schnell verbreitet haben. Elemente der Kommunikation und Kooperation nach Gordon und Rogers finden sich auch in diesem Konzept, so dass es nicht klar als rein individualpsychologisch einzuordnen ist wie z.B. ein weiteres Konzept, das „Encouragingtraining“. Hier verdichtet sich der individualpsychologische Theoriehintergrund nach Alfred Adler und Rudolf Dreikurs zu einem handlungsorientierten Programm, bei dem die Ermutigung von Eltern und Kindern im Mittelpunkt steht. Es wurde dahingehend von Theo Schoenaker (2003) weiterentwickelt und wird im Adler-Dreikurs-Institut angeboten. Schritte der Ermutigung, die notwendig sind, damit Kinder sich positiv zugehörig fühlen können, werden auch im „Kess-Erziehungstraining“ erlernt, das von der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Familienbildung konzipiert wurde. Hier wurden noch einmal weitere methodische Zugänge entwickelt, unter anderem auch für die religiöse Erziehung, und es wird Wert darauf gelegt, dass durch die nur fünf Seminareinheiten auch Eltern angesprochen werden, die nicht so ohne weiteres Verbindlichkeiten eingehen wollen.

In einem anderen Kursangebot, „FuN – Familie und Nachbarschaft“, wird mit der gesamten Familie nach einem vorgegebenen achtsufigen, immer wiederkehrenden Rahmenstrukturprogramm gearbeitet (in Anlehnung an Eltern-Kind-Gruppenarbeit) und dabei gleichzeitig Wert auf die Vernetzung mit einer Institution (Kindertageseinrichtung, Schule) und/oder dem Stadtteil gelegt. Da es hauptsächlich in Zusammenarbeit mit Kindertageseinrichtungen und demnächst auch mit Schulen angeboten wird, können dadurch gezielt Eltern von der Erzieherin oder der Lehrerin angesprochen werden, die einen besonderen Bedarf in der Unterstützung ihrer Erziehungsautorität haben (Brixius, Koerner, Piltmann 2005).

Als Gegenpol zu den programmatischen Angeboten gibt es beim Jugendamt der Stadt Dortmund das Konzept „Eltern Stärken“, das nach der dialogischen Anthropologie Martin Bubers arbeitet und von Johannes Schopp (2005) entwickelt wurde. Hier wird der Ablauf *nicht* von einem professionellen Experten und dessen didaktischer Vorüberlegung vorgegeben, es werden vorwiegend dialogisch (zehn Kernfähigkeiten des Dialogs) mit den Eltern die für sie aktuellen Themen gemeinsam erarbeitet. Es liegen bereits erste, sehr positive und

entwicklungsfördernde Erfahrungen mit Eltern vor, die im Rahmen der Jugendhilfe betreut werden.

Beeindruckende Beispiele aus Großbritannien (Early Excellence Centres, Pen Green) präsentierten, wie Elternarbeit in die Gemeinwesenarbeit integriert sein kann (Wehinger, 2005), diese Modelle dienten dem Kinder- und Familienzentrum Berlin-Schillerstraße als Vorbild. Auch hier steht das erfahrungsorientierte Lernen im Dreiecksverhältnis Eltern-Kind-Pädagogin (Erzieher/in, Lehrer/in) einer Institution im Mittelpunkt. Dass die Kooperationen der Eltern mit der Kindertageseinrichtung und ihre Mitbeteiligung Auswirkungen bis in den Stadtteil haben können, zeigen Beispiele aus Elternwerkstätten und dem Projekt „Erziehungskraft der Eltern stärken“. Hier liegen Konzepte vor, in denen netzwerkorientiert und integrativ mit speziellen Zielgruppen gearbeitet wird und Eltern von Eltern lernen (Stolz & Thiel, 2005).

8. Vater- und Mutterschaft als gesellschaftlich anerkannte „Berufe“?

Sowohl für die Entwicklung der (jüngeren) Kinder als auch für die Stabilisierung des Familiensystems könnte es sich insgesamt entwicklungsfördernder auswirken, wenn die Aufgaben des Mutter- und Vaterseins als gesellschaftlich anerkannte „Berufe“ nicht nur gewürdigt, sondern auch bezahlt würden und dafür selbstverständlich Aus-, Fort- und Weiterbildung in Anspruch genommen werden kann, so wie für alle anderen Berufe auch. Eltern mit Liebe zu ihren Kindern und pädagogischem Handwerkszeug, das sie erlernen können, erfahren darüber hinaus noch einmal einen besonderen Wert, der vorwiegend in der zufrieden stellenden Art des Zusammenlebens liegen könnte, aber auch in der Herausforderung, durch Kinder mit eigenen Entwicklungsaufgaben konfrontiert zu werden. Erziehung und Beziehung als gemeinsamen Prozess der Wachstums zu erfahren, in dem sich Eltern und Kinder wechselseitig fordern und fördern, achten und respektieren, wird als Lebensbereicherung erlebt; so jedenfalls lauten die Ergebnisse aus unterschiedlichen Evaluationen im Anschluss an die Besuche der Elternkurse.

Um ihre Erziehungsverantwortung auch entwicklungsfördernd leben zu können, benötigen Eltern neben guten Rahmenbedingungen, einer positiven Würdigung und der gesellschaftlichen Anerkennung ihrer Arbeit auch Austausch, ein gut funktionierendes Netzwerk und die Begleitung durch Maßnahmen der Elternbildung.

In der aktuellen Debatte um die Bildungsreform, aber auch in Wissenschaft und Forschung taucht die Elternbildung bisher nur am Rande auf, dabei stellt sie eine entwicklungsbegleitende hervorragende Präventionsmöglichkeit dar, die – wie viele Evaluationen belegen – gute Chancen für eine verbesserte Interaktion zwischen Eltern und Kindern zu bieten scheint. Von daher sollte parallel zu allen Diskussionen um Lücken im Versorgungsnetz der Erziehungsberatungsstellen, der Elternbildung und familientherapeutischer Maßnahmen darüber hinaus noch einmal mehr der Frage nachgegangen werden, wie bereits vorhandene und pädagogisch wertvolle Unterstützungen nicht nur interessierten, sondern möglichst vielen, auch bildungsfernen Eltern nahe gebracht werden können.

Literatur

- Bäuerle, W. (1971). *Theorie der Elternbildung*. Weinheim: Beltz.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Breuer, K. (2005): Thomas Gordon's Family Effectiveness Training. In S. Tschöpe-Scheffler (Hrsg.), *Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Brixius, B., Koerner, S. & Piltman, B. (2005). FuN – der Name ist Programm – Familien lernen mit Spaß. In S. Tschöpe-Scheffler (Hrsg.), *Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Comenius, J.A. (1962). *Informatorium der Mutterschul* (Herausgegeben von J. Heubach). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Dirscherl, T., Obermann, D. & Hahlweg, K. (2005). Prävention mit Triple P – Liebend gern erziehen. In S. Tschöpe-Scheffler (Hrsg.), *Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Furck, C.-L. (1964). *Aufgaben der Erziehung im Bereich der Familie*. Weinheim: Beltz.
- Guyer, W. (Hrsg.) (1946). *Pestalozzi im eigenen Wort*. Leipzig.
- Hoffmann, E. (Hrsg.) (1940). *Friedrich Fröbels Briefwechsel mit Kindern*. Berlin: Alfred Metzner.
- Honkanen-Schoberth, P. (2005). Starke Eltern – Starke Kinder®. Elternkurse des Deutschen Kinderschutzbundes – mehr Freude, weniger Stress mit den Kindern. In S. Tschöpe-Scheffler (Hrsg.), *Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kühn, T. & Petcov, R. (2005). STEP – Das Elterntraining – Erziehungskompetenz stärken – Verantwortungsbereitschaft fördern. In S. Tschöpe-Scheffler (Hrsg.), *Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Grossmann, K.E. (2000). Bindungsforschung im deutschsprachigen Raum und der Standbindungstheoretischen Denkens. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, 221-237.
- Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (8. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klann, N., Hahlweg, K., Janke, M. & Kröger, C. (2000). *Beratungsstellen als Seismografen für Veränderungen in der Gesellschaft*. Bonn: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Beratung e.V.
- Korczak, J. (1999). *Sämtliche Werke. Band. 4: Wie liebt man ein Kind. Erziehungsmomente. Das Recht des Kindes auf Achtung. Fröhliche Pädagogik. Bearbeitet und kommentiert von F. Beiner & S. Ungermann*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Pestalozzi, J.H. (1924). *Mutter und Kind*. (Herausgegeben von H. Lohner & W. Schonhaus, Zürich). Leipzig: Grethlein & Co.
- Pestalozzi, J.H. (1972). *Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe (Bd. XIII)* (Herausgegeben von E. Spranger, A. Buchenau, H. Stettbacher u.a.). Berlin: de Gruyter.
- Salzmann, G.C. (1948). *Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher* (Herausgegeben von E. Marquardt, Leipzig). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Saßmann, H. & Klann, N. (2002). *Es ist besser das Schwimmen zu lehren als Rettungsringe zu verteilen. Beratungsstellen als Seismografen für Veränderungen in der Gesellschaft*. Freiburg: Lambertus.
- Schneewind, K.A. (1999). *Familienpsychologie* (2. überarb. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schoenaker, T. (2003). *Mut tut gut. Das Encouraging-Training*. Sinntal: RDI Verlag.
- Schopp, J. (2005). *Eltern Stärken – Dialogische Elternseminare – Ein Leitfaden für die Praxis*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Stolz, U. & Thiel, T. (2005). Kinder gemeinsam in die Welt begleiten, Elternbildung und Erziehungspartnerschaft als Angebot des Kindergartens. In S. Tschöpe-Scheff-

- ler (Hrsg.), *Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Süss, G.J. & Pfeifer, K.-W. (1999). *Frühe Hilfen. Die Anwendung von Bindungs- und Kleinkindforschung in Erziehung, Beratung, Therapie und Vorbeugung*. Gießen: Psychosozialverlag.
- Tschöpe-Scheffler, S. (1996). *Pestalozzi – Leben und Werk im Zeichen der Liebe. „Versucht die Liebe, die eure Pflicht ist“*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Tschöpe-Scheffler, S. (1999) Korczak-Pädagogik: Erkenne dich selbst, bevor du Kinder zu erkennen trachtest. In R. Öhlschläger (Hrsg.), *Von Korczak lernen heißt...* (Kleine Hohenheimer Reihe, Bd. 37) (S. 41-65). Stuttgart: Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart.
- Tschöpe-Scheffler, S. & Niemann, J. (2002). *Forschungsbericht: Evaluation von Elternkursen – „Starke Eltern – starke Kinder“* (DKSB). Köln: Fachhochschule.
- Tschöpe-Scheffler, S. (2003a). *Elternkurse auf dem Prüfstand. Wie Erziehung wieder Freude macht*. Wiesbaden: VS.
- Tschöpe-Scheffler, S. (2003b). *Fünf Säulen der Erziehung. Wege zu einem entwicklungsfördernden Miteinander von Erwachsenen und Kindern*. Mainz: Grünwald.
- Tschöpe-Scheffler, S. (2004). Kann man Erziehen lernen? – Elternkurse im Vergleich. In Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Baden Württemberg (Hrsg.), *Von wegen Privatsache... Erziehungspartnerschaft zwischen Familie und Gesellschaft*. Stuttgart.
- Tschöpe-Scheffler, S. (2004). Qualitätsfragen an Elternkurse – Wie man Konzepte leichter beurteilen kann. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 8, 4-7.
- Tschöpe-Scheffler, S. (2005a). Was Eltern wollen und was sie brauchen – eine Befragung von 350 Eltern. Köln: unveröffentlichtes Manuskript.
- Tschöpe-Scheffler, S. (Hrsg.) (2005b). *Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Walper, S. & Pekrun, R. (Hrsg.) (2000). *Familie und Entwicklung: Perspektiven der Familienpsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Wehinger, U. (2005). Einblick in die Arbeit des Pen Green Centre, Northhamptonshire, England. Ein Zentrum der besonderen Art. In S. Tschöpe-Scheffler (Hrsg.), *Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Prof. Dr. Sigrid Tschöpe-Scheffler, Direktorin des Instituts für Kindheit, Jugend und Familie, Fachhochschule Köln, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften, Mainzerstr. 5, 50678 Köln, E-Mail: Sigrid.Tschoepe-Scheffler@fh-koeln.de